



Società Italiana di Ricerca Didattica





Giornale Italiano della Ricerca Educativa

Italian Journal of Educational Research

RIVISTA SEMESTRALE

anno VIII – numero 14 – Giugno 2015



Direttore | Editor in chief

LUCIANO GALLIANI | Università degli Studi di Padova

Condirettore | Co-editor

PIETRO LUCISANO | Sapienza Università di Roma

Comitato Scientifico | Editorial Board

ROBERTA CARDARELLO | Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

ARMANDO CURATOLA | Università degli Studi di Messina

JEAN-MARIE DE KETELE | Université Catholique de Leuven

MARIA LUCIA GIOVANNINI | Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

ALESSANDRA LA MARCA | Università degli Studi di Palermo

GIOVANNI MORETTI | Università degli Studi di Roma Tre

ELISABETTA NIGRIS | Università degli Studi di Milano Bicocca

ACHILLE M. NOTTI | Università degli Studi di Salerno

VITALY VALDIMIROVIC RUBTZOV | City University of Moscow

RENATA VIGANÒ | Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Comitato editoriale | Editorial management

ANNA SERBATI | Università degli Studi di Padova

MARIA CINQUE | Università degli Studi di Palermo

ROSA VEGLIANTE | Università degli Studi di Salerno

Note per gli Autori | Notes to the Authors

I contributi, in formato MS Word, devono essere inviati all'indirizzo email del Comitato Editoriale: editor.sird@gmail.com

Ulteriori informazioni per l'invio dei contributi sono reperibili nel sito www.sird.it

Submissions have to be sent, as Ms Word files, to the email address of the Editorial Management: editor.sird@gmail.com

Further information about submission can be found at www.sird.it

Codice ISSN 2038-9736 (testo stampato)

Codice ISSN 2038-9744 (testo on line)

Registrazione Tribunale di Bologna n. 8088 del 22 giugno 2010

Finito di stampare: Giugno 2015

Abbonamenti • Subscription

Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: Licosa S.p.A. – Signora Laura Mori

Via Duca di Calabria, 1/1 – 50125 Firenze • Tel. +055 6483201 • Fax +055 641257

• mail: laura.mori@licosa.com

Editing e stampa

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Via A. Maria Caprioli, 8 - 73100 Lecce - tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it - info@pensamultimedia.it

Progetto grafico copertina

Valentina Sansò

Obiettivi e finalità | Aims and scopes

Il **Giornale Italiano della Ricerca Educativa**, organo ufficiale della **Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD)**, è dedicato alle metodologie della ricerca educativa e alla ricerca valutativa in educazione.

Le aree di ricerca riguardano: lo sviluppo dei curricula, la formazione degli insegnanti, l'istruzione scolastica, universitaria e professionale, l'organizzazione e progettazione didattica, le tecnologie educative e l'e-learning, le didattiche disciplinari, la didattica per l'educazione inclusiva, le metodologie per la formazione continua, la docimologia, la valutazione e la certificazione delle competenze, la valutazione dei processi formativi, la valutazione e qualità dei sistemi formativi. La rivista è rivolta a ricercatori, educatori, formatori e insegnanti; pubblica lavori di ricerca empirica originali, casi studio ed esperienze, studi critici e sistematici, insieme ad editoriali e brevi report relativi ai recenti sviluppi nei settori. L'obiettivo è diffondere la cultura scientifica e metodologica, incoraggiare il dibattito e stimolare nuova ricerca.

The **Italian Journal of Educational Research**, promoted by the **Italian Society of Educational Research**, is devoted to Methodologies of Educational Research and Evaluation Research in Education.

Research fields refer to: curriculum development, teacher training, school education, higher education and vocational education and training, instructional management and design, educational technology and e-learning, subject teaching, inclusive education, lifelong learning methodologies, competences evaluation and certification, docimology, students assessment, school evaluation, teacher appraisal, system evaluation and quality.

The journal serves the interest of researchers, educators, trainers and teachers, and publishes original empirical research works, case studies, systematic and critical reviews, along with editorials and brief reports, covering recent developments in the field. The journal aims to share the scientific and methodological culture, to encourage debate and to stimulate new research.

Comitato di referaggio | Referees Committee

Il Comitato di Revisori include studiosi di riconosciuta competenza italiani e stranieri. Responsabili della procedura di referaggio sono il direttore e il condirettore della rivista.

The referees committee includes well-respected Italian and foreign researchers. The referral process is under the responsibility of the Journal's Editor in Chief and Co-Editor.

Procedura di referaggio | Referral process

Il Direttore e Condirettore ricevono gli articoli e li forniscono in forma anonima a due revisori anonimi, tramite l'uso di un'area riservata nel sito della SIRD (www.sird.it), i quali compilano la scheda di valutazione direttamente via web entro i termini stabiliti. Sono accettati solo gli articoli per i quali entrambi i revisori esprimono un parere positivo. I giudizi dei revisori sono comunicati agli Autori, assieme a indicazioni per l'eventuale revisione, con richiesta di apportare i cambiamenti indicati. Gli articoli non modificati secondo le indicazioni dei revisori non sono pubblicati.

Editor in chief and co-editor collect the papers and make them available anonymously to two anonymous referees, using a reserved area on the SIRD website (www.sird.it), who are able to fulfill the evaluation grid on the web before the deadline. Only articles for which both referees express a positive judgment are accepted. The referees evaluations are communicated to the authors, including guidelines for eventual changes with request to adjust their submissions according to the referees suggestions. Articles not modified in accordance with the referees guidelines are not accepted.

INDICE

- Editoriale di **Achille M. Notti**
9 Il dibattito sulla scuola e nella scuola

Studi

- 13 **MASSIMO MARCUCCIO**
La formazione degli insegnanti a una didattica dell'imparare a imparare. Tra scelte per l'innovazione ed elementi di problematicità
Teacher training in teaching learning-to-learn key competence Choices for innovation and problematic aspects
- 35 **GIUSEPPINA RITA MANGIONE, STEFANO DI TORE, PIO ALFREDO DI TORE, FELICE CORONA**
Educare *seamlessly*. Dalla visione integrata delle teorie alle esperienze della comunità pedagogica italiana
Educating seamlessly. From the integrated view of theories to the experiences of the Italian pedagogical community

Ricerche

- 49 **BARBARA BALCONI**
Prove Invalsi e azione didattica: quali riflessioni sulla progettazione per competenze
Invalsi tests and educational actions: reflections about designing for competences
- 67 **GIUSEPPA CAPPUCCIO**
La competenza digitale all'università per la progettazione di percorsi di Media Education
Digital literacy at university to design Media Education
- 83 **PAOLA DAMIANI, ANGELA SANTANIELLO, FILIPPO GOMEZ PALOMA**
Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze. Corpo, abilità visuo-spaziali ed empatia: una ricerca esplorativa
Rethinking didactics in light of neuroscience. Body, visuospatial ability and empathy: an exploratory research
- 107 **MINA DE SANTIS, FLORIANA FALCINELLI, MARIA FILOMIA**
Riflettere sull'identità professionale mediante un'analisi della personale esperienza didattica: il caso dei PAS
Reflections on professional identities through a study of a personal teaching experience: the case of PAS

- 115 ELISABETTA DI GIOVANNI, MARIA CONCETTA GRECO**
Clima scolastico e variabili soggettive dei docenti di scuola secondaria
School climate and personal variables of secondary school's teachers
- 127 VALENTINA IOBBI, PATRIZIA MAGNOLER**
L'insegnamento agito
The acted teaching
- 141 EMANUELE ISIDORI, MASCIA MIGLIORATI,
RAFAEL RAMOS ECHAZARRETA, CLAUDIA MAULINI**
Il questionario per la rilevazione dei profili pedagogici degli allenatori:
per un contributo alla ricerca in pedagogia dello sport
The questionnaire for detecting the pedagogical profiles of sports
coaches: a contribution to the research in sport pedagogy
- 157 CONCETTA LA ROCCA**
ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere
nel percorso universitario
e-Portfolio: online environments to facilitate on-going guidance at
university
- 175 VALENTINA MAZZONI, LUIGINA MORTARI**
La "banalità" della ricerca educativa.
Le attese delle educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia
Dumbing down educational research. The voice of teachers in ECEC
- 191 MARISA MICHELINI, LORENZO SANTI, ALBERTO STEFANEL**
La formazione degli insegnanti in fisica come sfida di ricerca:
problematiche, modelli, pratiche
Teacher education in physics as a research challenge:
problems, models, practices
- 209 KATIA MONTALBETTI**
Esperienze e rappresentazioni della valutazione negli insegnanti in for-
mazione iniziale. Spunti per la didattica universitaria
Teachers' experiences and representations on evaluation and assessment
in initial training. Reflections and considerations for University Teaching
- 227 ANTONELLA NUZZACI**
L'apprendimento della "scienza dell'insegnamento": il test di accesso del
Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria predice il successo
nella progettazione didattica?
Learning the "science of teaching": Does the access test of Degree Course
in Primary Education Sciences predicts the success in instructional
design?

- 249 **SERAFINA PASTORE, MONICA PENTASSUGLIA**
“Another brick in the wall”? Concezioni degli insegnanti sulla valutazione:
il punto di vista di chi è in formazione
“Another brick in the wall”? Teachers’ conceptions about assessment: the
views of teacher trainees
- 265 **CONCETTA TINO, MONICA FEDELI**
I bisogni formativi dei docenti nella complessa realtà scolastica di oggi
Teachers’ training needs in the complicated today’s school

Esperienze

- 287 **FEDERICO BATINI, ALESSIO SURIAN**
Pas-sando *attraverso* la didattica
Teacher training and the evaluation dimension
- 305 **MARINA DE ROSSI, EMILIA RESTIGLIAN**
La formazione degli insegnanti alla didattica per competenze. Il caso delle
scuole dell’infanzia di Vicenza
Educating teachers for a competence-based approach to teaching.
The case of the preschools in Vicenza
- 323 **ETTORE FELISATTI, ANNA SERBATI**
Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei do-
centi universitari. Un progetto innovativo dell’Università di Padova
Learning for teaching: educational and professional development for uni-
versity teachers. An innovative project proposed by the University of Pa-
dova
- 341 **PIER GIUSEPPE ROSSI, LJUBA PEZZIMENTI**
Dalla prospettiva di studente a quella di docente
From student to teacher perspective

Informazioni

- 355 **GIOVANNI MORETTI**
“La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia. Dottorandi, Dottori e Do-
centi a confronto”: la nona edizione del seminario SIRD
“The research at Doctoral Schools in Italy. Comparing Doctoral can-
didates, Ph.D.s and Teachers”: the ninth edition of SIRD conference

La formazione degli insegnanti alla didattica per competenze. Il caso delle scuole dell'infanzia di Vicenza

Marina De Rossi • Università degli Studi di Padova • marina.derossi@unipd.it
Emilia Restiglian • Università degli Studi di Padova • emilia.restiglian@unipd.it

Educating teachers for a competence-based approach to teaching. The case of the preschools in Vicenza

Insegnare e apprendere per competenze non è un tema nuovo; tuttavia, come afferma Maccario (2012, p. XVII) “si deve riconoscere che molto ancora rimane da fare per sostenere scuole e insegnanti nel confronto con le istanze che il concetto di competenza introduce nelle pratiche didattico-educative, sia sul piano della costruzione di conoscenze validate [...] sia sul piano dell’offerta di occasioni di formazione”. La prospettiva diviene espressione di un rinnovamento paradigmatico in grado di modificare profondamente l’idea di sapere purché il ripensamento non sia solo atto formale e di superficie ma processo trasformativo e complessivo (Castoldi, 2010, p. 97). Nel 2012 le Indicazioni Nazionali hanno tracciato le linee guida per il curricolo dai 3 ai 14 anni, coinvolgendo nella sfida migliaia di insegnanti di vari ordini di scuola che nella quotidianità del loro lavoro hanno avuto mandato di comprendere, interpretare e tradurre operativamente il corposo cambiamento spesso tra incertezze e resistenze, carenze di formazione sistematica e basi comuni su cui costruire. Il contributo presenta le tappe fondamentali di un percorso di formazione che ha interessato un numeroso gruppo d’insegnanti delle Scuole dell’infanzia statali e comunali di Vicenza. È stato costruito progressivamente dall’analisi dei bisogni emergenti tra le insegnanti in ottica riflessiva (Mortari, 2003; 2009) e sviluppato in due fasi: prima fase (A.S. 2011-12) dedicata all’individuazione e analisi dei bisogni con formazione seminariale; seconda fase (A.S. 2012-13) volta all’approfondimento e all’azione laboratoriale. Gli stimoli offerti hanno inteso integrare le pratiche già in uso in modo da favorire riflessioni e produzioni che tenessero conto dell’expertise dei soggetti coinvolti e delle loro esperienze pregresse (Hattie, 2009; Calvani, 2012). Il percorso di formazione realizzato ha operato in prospettiva bottom-up nell’intento di riprendere e rianodare metaforici fili di significato dell’agire didattico del gruppo docente coinvolto, offrendo spunti e strumenti per ricostruire trame di senso sulla didattica per competenze.

Parole chiave: formazione degli insegnanti, scuola dell’infanzia, didattica per competenze, metodi e tecniche, valutazione per competenze.

Teaching and learning skills is not a new topic but, as Maccario asserts (2012, p. XVII), “they have to recognize that many things still remain to be made to support schools and teachers in their comparison to the requests that the concept of competence introduces in the educational practices, both in the building of validate knowledge [...] and in the opportunities of educational offer”. The perspective becomes the expression of a paradigmatic renewal which can deeply change the idea of knowledge if the reconsideration is a global and transformative process and not only a formal and a superficial act (Castoldi, 2010, p. 97). In 2012 the National Indications marked the guidelines for the 3-14 years syllabus, involving thousands of teachers coming from different grades in this challenge. These teachers are asked to understand and to put into practice the big change in their daily work, even if there are uncertainties, resistances, lack of systematic education and common foundations to work on. The contribution presents the main steps of a training path which interested a copious group of teachers from state and city preschools in Vicenza. The path was built step by step starting from the emerging needs analysis between teachers from a reflective perspective (Mortari, 2003; 2009). Two main steps have been developed: the first (S.Y. 2011-12) aimed to identify and to analyze needs through a workshop, the second (S.Y. 2012-13) aimed to deepen the topic with the active involvement of participants (laboratory). These incentives integrated teachers’ practices and encouraged people to foster reflections and productions based upon their expertise and experiences (Hattie, 2009; Calvani, 2012). The educational path was based on a bottom-up perspective in order to get back and to renew the “metaphorical threads of the teachers’ educational acting” giving advices and tools to rebuild “plots of meaning” about skills education.

Keywords: teachers’ education, kindergarten, competence-based teaching, methods and techniques, competence-based assessment

305

esperienze

Il contributo è il risultato di un percorso di formazione e ricerca condotta dalle due autrici. In tutte le sue parti, quindi, si deve intendere come il risultato di una riflessione comune. Marina De Rossi ha redatto i paragrafi 1, 3, 3.2, 4, 5; Emilia Restiglian i paragrafi 2, 3.1, 4.1, 5. Il paragrafo 5, conclusioni, è stato steso da entrambe.

La formazione degli insegnanti alla didattica per competenze. Il caso delle scuole dell'infanzia di Vicenza

1. Alcune premesse al percorso di formazione: le sfide della didattica per competenze

Con l'introduzione nel 2012 delle "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" si è sancita ufficialmente una tappa decisiva del lungo percorso normativo¹ verso la prospettiva della cosiddetta "scuola delle competenze", già da tempo oggetto d'interesse di studi e ricerche.

Sul tema molto si è detto e molto si è scritto, a partire dalle raccomandazioni internazionali², interpretate nel nostro sistema con intenzioni trasformative in quanto la centralità del costrutto di competenza³ come finalità educativo/formativa apre ad alcuni interrogativi fondamentali sia in relazione all'organizzazione complessa della scuola, sia all'agire dell'insegnante (Maccario, 2006, 2012; Pellerey, 2010). In primis capire effettivamente che cosa s'intenda oggi per insegnamento competente, ossia in grado di costruire e sviluppare competenze negli allievi e, andando oltre, quali sono i repertori prassici (pratiche sostenute dalla teoria) che costituiscono un agire didattico coerente e adeguato alle finalità traguardate (Benadusi, 2002; Scurati, 2008).

Infatti, come sostiene Le Boterf (1998; 2008), la competenza non consiste in una somma o una semplice giustapposizione di risorse, ossia non si risolve nel trovare legami tra saperi e apprendimenti, ma comporta l'attivazione di processi d'integrazione volti a un apprendimento di ordine più complesso che richiede di "ripensare in profondità i modi di fare scuola in tutte le loro manifestazioni" (Castoldi, 2010, p. 97). Solo la consapevolezza della "potenzialità eversiva" contenuta il tale costrutto può consentire di affrontare le implicazioni operative: progettuali, metodologiche, valutative e tecnologiche.

Nei discenti la trasformazione di conoscenze e metacognizioni da *naturali* a *esperte*, richiede un insegnamento/apprendimento significativo (Ausubel, 1978; Novak, 2001) che si esplicita sotto forma di atti mentali che attivano processi non solo razionali, ma anche relazionali, emozionali, corporei (Goleman, 1996; Stenberg, 2000; Rossi, 2011), non disgiungibili dalla sfera motivazionale (Boscolo, 1997).

Riprendendo i risultati d'interessanti studi sui processi d'insegnamento-apprendimento per competenze nel contesto scolastico (Rey, Carette, Defrance, Kahan, 2003; Crahay, Dethoux, 2005), si evidenzia la necessità di una didattica in grado di mobilitare tutte le risorse per fare del "saper agire" habitus mentale degli allievi, ossia proponendo i saperi in forma tale da "consentire allo studente di riconoscerli ed impiegarli come strumenti utili per attribuire senso alla realtà, per

1 Si veda www.archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/primo_ciclo.shtml

2 Per una ricognizione si veda Da Re (2013).

3 L'approccio per competenze non rifiuta i contenuti o discipline, ma mette l'accento sulla loro messa in opera in quanto appropriarsi di molte conoscenze non si traduce automaticamente in un loro utilizzo in situazioni reali (Perrenoud, 2003; Castoldi, 2011).



affrontare sfide, per rispondere ad interrogativi di carattere conoscitivo ed esperienziale” (Maccario, 2012 p. 13).

Come ciò possa realizzarsi è oggetto di studio nella convinzione che l'apprendimento significativo, superando il mero meccanicismo istruzionale, possa svilupparsi attraverso scelte metodologiche in ragione di direzioni formative che nella scuola devono essere ben chiare a partire dalla progettazione (Calvani, 2011). Infatti “insegnare per promuovere competenza a scuola, sebbene implichi una particolare attenzione per i risultati [...] non significa seguire un orientamento funzionalistico [...], ma muoversi in un orizzonte formativo tendenzialmente più ampio, a “tutto campo”, in cui la preoccupazione primaria sia rappresentata dalla formazione della persona alunno” (Maccario, 2012 p. 5). Ciò comporta che l'insegnante sappia creare i presupposti per una formazione completa, finalizzata a realizzare non solo “porzioni” e prodotti, ma identità (Santelli Beccegato, 1999; Bertagna, 2010, Pagano & Schiedi, 2011).

Secondo questa riflessione, il discorso metodologico comincia a prendere forme nuove mettendo a fuoco le possibili risposte alla domanda su “come” si possa favorire effettivamente la costruzione di competenze⁴ nella quotidianità del lavoro scolastico considerando quattro aree d'azione: ricezione (prestare attenzione, integrare), riproduzione (precisare, trasporre, applicare), produzione (analizzare, adattare, sintetizzare) e autogestione (valutare, autocontrollare) (Paquette, 2002).

L'approccio da considerare è quello dei modelli *context-oriented* (Perla, 2012) i cui quadri teorici di sfondo sono soprattutto riferibili ai paradigmi costruttivista ed ecologico⁵.

Nella prospettiva innovativa di tali modelli, l'azione fondamentale del pensare e dell'apprendere dell'alunno consiste sostanzialmente nel sapersi situare, cioè assumere una posizione consapevole rispetto al proprio apprendimento, armonizzando e facendo convergere tutte le risorse interne ed esterne disponibili. L'innovatività si realizza nella distribuzione di conoscenze, nel percorso curricolare non frammentato (nelle Indicazioni previsto con continuità da 3 a 14 anni), nella considerazione dell'intelligenza in forme multiple (Gardner, 1987).

Nelle sfide aperte dall'approccio per competenze pare superato il problema della definizione rigidamente schematica della struttura del metodo⁶, inteso come elemento determinato a priori. Anzi diviene materia fluida⁷, in grado di ridefinire



4

L'apprendimento centrato su problemi è ben rappresentato da una serie di modelli didattici: Collins, Brown e Newman (1989), *Cognitive Apprenticeship*; Schank, Berman, e Mac-person (1999), *Goal Based Scenarios*; Jonassen (1999), *Constructivist Learning Environments*; Savery e Duffey (1995), *Problem-Based Learning*; Clark e Blake (1997), *Novel Problem Solving*; van Merriënboer (1997) *Whole Task Practice in 4C/ID Model*.

5 Nell'ampiezza degli studiosi che andrebbero citati a proposito, si ricordano i contributi principali di alcuni tra i più significativi: Vygotskij, 1962, 1978; von Foerster, 1987; Morin, 1993; Maturana & Varela, 1992; Bateson, 1972; Bronfenbrenner, 1979.

6 Già Pellerrey (1983) aveva considerato come lo sviluppo di un apprendimento efficace non possa prescindere da scelte metodologiche basate su alcuni principi fondamentali quali la significatività, la motivazione, la direzionalità, la continuità/ricorsività, l'integrazione e la trasferibilità linguistica. Si veda anche il contributo di Jonassen (1999).

7 I riferimenti che declinano meglio principi e funzioni dei modelli *context-oriented* includono il costruttivismo socio-culturale, derivato dal pensiero di Vygotskij

il lavoro dell'insegnante: considerando i saperi come risorse da mobilitare (non materia inerte, bensì da mettere in relazione con le esperienze reali); lavorando per situazioni-problema; condividendo progetti educativi e formativi con i propri allievi e gli altri soggetti coinvolti nei processi (contrattualità formativa); adottando una pianificazione flessibile (approccio strategico alla progettazione); praticando una valutazione per l'apprendimento (consapevolezza che amplifica il potenziale formativo); riducendo i "recinti" disciplinari (superamento delle divisioni concettuali e metodologiche); incoraggiando gli allievi ad essere protagonisti (non più recettori passivi e riproduttori di saperi preconfezionati, ma coproduttori di conoscenza da costruire e condividere) (Perrenoud, 2003).

Tuttavia, se per la scuola primaria e secondaria di primo grado l'esercizio progettuale suggerito dalle Indicazioni fornisce una guida all'insegnante, mediante la declinazione dei traguardi in obiettivi d'apprendimento per aree disciplinari, per la scuola dell'infanzia rimangono aperte alcune questioni.

Infatti, nonostante le Indicazioni Nazionali del 2012, come già quelle del 2007, configurino "traguardi per le competenze", la traduzione in obiettivi per la scuola dell'infanzia rimane a cura dell'interpretazione dei docenti che, da un lato, devono fare riferimento ai campi d'esperienza e, dall'altro, all'integrazione degli stessi nel curriculum verticale che dai 3 ai 14 anni dovrebbe raccordare il percorso definito a livello complessivo nella propria istituzione.

Già gli Orientamenti del 1991 parlavano della scuola dell'infanzia come della scuola che aiutava i bambini a costruirsi Identità, Autonomia, Competenza, aree di sviluppo ora riprese e arricchite dalla dimensione della Cittadinanza pensando agli attori e ai contesti implicati nei processi di lavoro per competenze: i bambini, le famiglie, i docenti e gli ambienti. Ogni traguardo si connette ai campi d'esperienza configurandone l'attuazione secondo un piano articolato su due vettori: quello verticale, già citato, che indica la progressione del cammino formativo secondo passi disegnati lungo linee di crescita e maturazione in vista del perseguimento del profilo dello studente, quello orizzontale che indica i contributi al processo di apprendimento, rappresentati dagli assi culturali, dalle aree d'indirizzo e dalle attività di adattamento al target e al contesto.



2. La complessità della valutazione nel lavoro per competenze

La didattica per competenze propone il superamento di una visione sommativo-trasmissiva della conoscenza, centrata sulla valutazione dei risultati direttamente deducibili da obiettivi prefissati, per ricondurla agli aspetti processuali. Se l'iter procedurale legato agli obiettivi prevede una scansione temporale che dall'individuazione degli stessi porti alla valutazione finale, passando per la pianificazione delle attività e alla loro realizzazione, nella progettazione per competenze la sequenza viene completamente ribaltata a partire dalla valutazione che "consente di analizzare la competenza mettendone in luce dimensioni, criteri, indicatori, livelli e descrittori che non sono altro che gli elementi costitutivi della rubrica (strumento centrale per le competenze) (Ferrari, 2012, p. 229). In questo senso pare implicito che siano messe in atto azioni didattiche specifiche che propongano agli allievi di

(1930/1980), il costruttivismo sociale di Brown, Duguid e Campione (1991; 1993; 1994) e il costruito di comunità di pratica di Wenger (1996; 1998).

cimentarsi non solo con problemi comunemente definiti come “scolastici”, ma con problemi complessi, reali e situati; da qui un apprendimento in situazioni di realtà fondato su un ordine pratico, un sapere reale (Lichtner, 2004 in Castoldi, 2011). Infatti, la struttura valutativa di un curriculum per competenze si sviluppa considerando anche le cosiddette attività complesse, finalizzate a favorire la costruzione di competenza intesa come rete integrata di componenti cognitive, affettive, sociali, senso-motorie che si mobilitano in azioni intenzionali di fronte ad una famiglia di situazioni (Allal, 2003).

Comoglio (2003), riprendendo autori di area anglosassone (Worthen, 1999; Wiggins, 1998; Arter & Bond, 1996; Goodrich, 1996; Winograd & Perkins, 1996), è stato tra i primi studiosi italiani a introdurre il concetto di valutazione autentica o alternativa, in contrapposizione a quella tradizionale.

Si tratta di operare, in una prospettiva *trifocale*, su differenti dimensioni: soggettiva, oggettiva e intersoggettiva secondo istanze autovalutative, empiriche e sociali che raccolgono in pieno le sfide del legame tra la scuola e il mondo esterno richiesto dal costrutto di competenza (Castoldi, 2009, 2011). Per consentire che tutte le tre prospettive siano garantite, è necessario porre in atto una serie molto ampia di strumenti che vanno da quelli tradizionali fino al diario di bordo, alle autobiografie, ai resoconti verbali, ai compiti autentici, alla realizzazione di artefatti, a protocolli di osservazione e alle analisi dei comportamenti sul campo. Ottenute informazioni tramite questi strumenti, che vanno a costituire vere e proprie prove, è necessario usare un ulteriore strumento che consenta di valutare e di attribuire significato a tutte le informazioni raccolte e questo non può essere che la già citata rubrica (Ellerani, Gentile, Sacristani Mottinelli, 2007).

Tali considerazioni valgono per tutti i gradi e ordini di scuola ma, nel caso della scuola dell'infanzia, così come si è richiamata la complessità connessa alla scelta metodologica, la costruzione degli strumenti di valutazione, nell'ottica delle competenze, richiede un'azione profonda e ragionata da parte degli insegnanti. Come vedremo nel caso descritto, uno dei problemi emergenti è risultato essere la declinazione degli strumenti nella prospettiva curricolare rispettandone continuità e adeguatezza: dai traguardi agli obiettivi, dalle scelte metodologiche alla costruzione di strumenti valutativi. La maggior focalizzazione è stata sul compito autentico o reale e sulla rubrica come strumento di valutazione.



3. La costruzione del percorso di formazione in prospettiva riflessiva: l'analisi dei bisogni e i focus group (fase I)

Nell'ambito della partnership Scuola-Università, attiva per il CdS in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova tra numerose scuole del territorio regionale, un gruppo di ricerca⁸ è stato incaricato per la progettazione e gestione di un Corso di Formazione. L'input iniziale è partito dalle esigenze individuate dalla committenza (Direzione Didattica Scuole dell'infanzia comunali di Vicenza), successivamente è proseguito con l'emersione dei bisogni reali delle insegnanti at-

8 Gruppo del settore di Didattica e pedagogia sperimentale della sezione di Pedagogia del Dipartimento FISPPA (Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata) dell'Università di Padova. Referente scientifica Marina De Rossi, coordinatrice Emilia Reggiani, collaboratrici/ori Silvia Azzolin, Cristina Mazzucco, Pietro Tonegato.

traverso pratiche riflessive. Il corso è stato rivolto a docenti della scuola dell'infanzia di tutte le scuole del comune, con il coinvolgimento di colleghi di alcune scuole statali e del circuito FISM del territorio e si è articolato in due fasi: prima fase (A.S. 2011-12) dedicata all'analisi dei bisogni e alla formazione seminariale (focus group, incontri seminariali); seconda fase (A.S. 2012-13) volta all'approfondimento e alle attività laboratoriali (Fig. 1).

		Sett.	Ott.	Nov.	Dic.	Gen.	Feb.	Mar.	Apr.	Mag.
A.S. 2011-12	Fase I					Incontri Committenza	Preparazione Focus Group	F.G.	Restituzione	Seminari
A.S. 2012-13	Fase II	Seminari	Seminari			Laboratori	Laboratori	Laboratori	Laboratori	Condivisione

Fig. 1 - Cronogramma del percorso di formazione



I temi individuati inizialmente dalla committenza sono stati: la progettazione per competenze; la coerenza tra la progettazione, l'azione didattica e la valutazione. Già in preparazione dell'A.S. 2011-12, dalla Direzione Didattica delle Scuole dell'Infanzia Comunali, era stata elaborata una rubrica ragionata tenendo conto dei traguardi dettati dalle otto competenze chiave europee⁹. L'azione era stata promossa grazie all'intervento di un esperto che aveva lavorato con un gruppo ristretto d'insegnanti, il materiale era stato poi condiviso con le scuole statali e della FISM; l'intento era di organizzare il lavoro dei docenti offrendo una guida utile alla progettazione per competenze affinché vi fosse una ricaduta utile a innovare la didattica e la valutazione. Tuttavia, nel corso dell'anno, si erano evidenziate difficoltà e disorientamenti di fronte al nuovo strumento proposto, tanto che era stata richiesta la consulenza dell'Università di Padova per organizzare incontri seminariali sul tema del lavoro per competenze.

Sono stati effettuati 3 *focus group*¹⁰ (FG A,B,C) per consentire un'approfondita analisi dei bisogni coinvolgendo in prospettiva riflessiva i soggetti interessati; si è proceduto all'individuazione delle componenti dei gruppi (totalmente di genere femminile) in modo da mettere in evidenza il patrimonio esperienziale, la storia organizzativa in cui erano maturate competenze e capacità professionali, le disposizioni personali intrinseche ed estrinseche verso i temi proposti (Baldassarre, 2001).

A questo proposito sono state coinvolte tutte le coordinatrici (16 plessi delle Scuole dell'Infanzia Comunali; 4 Scuole dell'Infanzia Statali; 6 Scuole dell'Infanzia FISM) per un totale di 26 partecipanti così suddivise: FG A, 9 partecipanti (6 Sc.

9 Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006, pag. 10].

10 Sono stati organizzati 3 gruppi in modo da poter basare l'analisi iniziale su una percentuale indicativa di circa 1/3 (il corso di formazione era costituito da 100 docenti). Si è tenuto conto di tutte le raccomandazioni presenti in letteratura per un'equilibrata composizione; ossia, da un lato, del bisogno di omogeneità (docenti rappresentativi di tutti i plessi e tipologie di scuole coinvolte nella formazione) per facilitare lo scambio di opinioni e la reciproca comprensione concettuale e linguistica; dall'altro, dell'eterogeneità per consentire un ventaglio di opinioni più ampio possibile (Zammuner, 2003).

Com.; 1 Sc. Stat.; 2 Sc. FISM); FG B, 9 partecipanti (6 Sc. Com.; 1 Sc. Stat.; 2 Sc. FISM); FG C, 8 partecipanti (4 Sc. Com.; 2 Sc. Stat.; 2 Sc. FISM).).

I FG avevano lo scopo di aiutare le partecipanti a chiarire le proprie motivazioni e a formare proprie opinioni strutturate sul tema della didattica per competenze nella scuola dell'infanzia (Krueger, 1994). La discussione collettiva voleva indurre i soggetti a un miglior inquadramento del proprio punto di vista all'interno del panorama generale di posizioni, consentendo loro di esprimersi anche su aspetti del problema mai affrontati prima. L'idea era creare un guadagno conoscitivo per le partecipanti al gruppo affinché l'intervento potesse dare una restituzione efficace (Gattico, Mantovani, 1998; Zammuner, 2003).

I nuclei di discussione sono stati quattro, posti attraverso domande stimolate da apposito materiale (figura dell'iceberg della competenza tratta da Castoldi (2010, p. 117); tassonomia delle capacità implicate nell'esercizio di una competenza (Paquette, 2002); esempio di unità di apprendimento per la scuola dell'infanzia (appositamente costruita); tavola delle prospettive di valutazione della competenza (tav. 3.10, Castoldi, 2010, p. 151).

L'analisi del contenuto del materiale trascritto, cioè l'insieme delle risposte alle domande e degli interventi audioregistrati nella discussione, è stata suddivisa secondo i temi considerati per il raggruppamento dei quesiti proposti. La costruzione delle categorie è stata realizzata manualmente attraverso fasi progressive di lettura a livelli sempre più specifici, seguendo le indicazioni dell'approccio *ex-post* (Tuzzi, 2003) consistente in un'analisi che affida ai testi che compongono il corpus il compito di definire a posteriori i concetti utili a descrivere il fenomeno indagato.

Si riporta nella Fig. 2 lo schema delle principali categorie emergenti che hanno successivamente determinato la scelta degli argomenti e delle attività da proporre nel corso della Fase II nell'A.S. 2012-13.

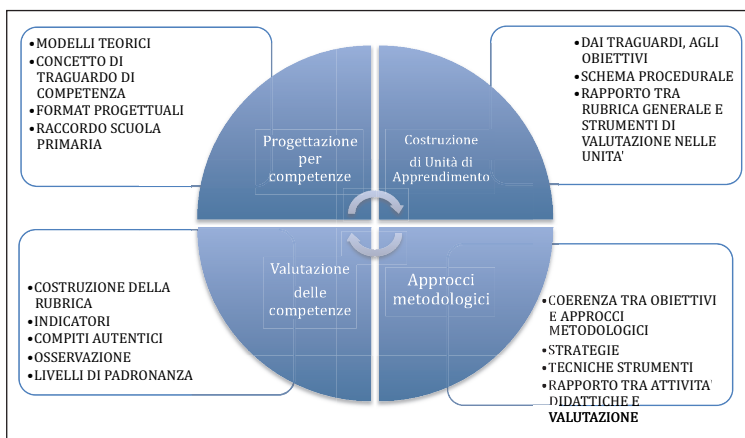


Fig. 2 - Sintesi delle categorie emerse raggruppate per temi

In particolare, per tutte le categorie si è evidenziato il bisogno di collocare la riflessione entro un approccio didattico per competenze realizzato in forma globale: ossia, trovando coerenza tra i diversi momenti dell'azione di progettazione, conduzione-realizzazione delle attività e valutazione.

Un punto particolarmente controverso è stato la discussione sui termini Unità didattica (UD), maggiormente utilizzato, e Unità di Apprendimento (UdA) e sul

significato in merito al quale le insegnanti hanno a lungo riflettuto. La metafora di riferimento proposta è stata quella dell'“insegnamento-ponte”, ossia quella che assimila maggiormente l'unità di analisi del lavoro per competenze all'idea di progetto fondato su una strategia induttiva (di tipo bottom-up), per la quale il percorso didattico muove dall'esperienza e tende a utilizzare i saperi come strumenti di comprensione del mondo reale (Allal, 2003). In tale prospettiva si è condiviso il significato del termine di Unità di Apprendimento (UdA), intesa come elemento di sviluppo della tradizionale idea di Unità didattica, alla quale le insegnanti avevano da sempre fatto riferimento.

Indipendentemente dall'accordo sul termine, necessario per creare condivisione, è stata accolta la proposta avanzata da Baldacci, ripresa anche da Castoldi (Baldacci, 2005; Castoldi, 2010) secondo cui l'unità progettuale minima conservi tutte le caratteristiche di un progetto complesso (obiettivi, procedure didattiche, modi di valutazione) relativamente all'insegnamento-apprendimento di un certo argomento e si ponga come punto di intersezione tra una strategia progettuale deduttiva (top-down) che muove da un'individuazione degli scopi per ricavarne le modalità d'azione didattica, e una strategia induttiva (bottom-up) che muove dalle caratteristiche dell'esperienza didattica per risalire alle finalità che persegue.

Ai FG sono seguiti due incontri di 2 ore ciascuno condotti in forma seminariale (maggio 2012), come momento di approfondimento e analisi della letteratura recente a livello nazionale e internazionale sul tema della didattica per competenze, con particolare riferimento agli approcci metodologici e valutativi.



3.1 La formazione laboratoriale (fase II)

Complessivamente l'esigenza fondamentale è stata quella di approfondire sul piano teorico-pratico il concetto di competenza, considerando il bisogno di creare un discorso comune tra le insegnanti appartenenti alla rete territoriale.

La Fase II del corso di formazione, per l'A.S. 2012-13, ha coinvolto in modo unitario le 26 Scuole dell'Infanzia distribuite in tutto il territorio comunale e si è sviluppata in 3 seminari di 2 ore ciascuno di supporto alla progettazione annuale, alla luce dell'introduzione delle Indicazioni Nazionali, nei mesi di settembre-ottobre 2012; successivamente, tra gennaio e maggio 2013, la formazione è proseguita con laboratori di 10 ore (4 gruppi max. 25 insegnanti per un totale di 100 partecipanti) e, a conclusione, un incontro di condivisione in plenaria.

Durante i seminari di settembre-ottobre, sulla base degli input provenienti dall'analisi dei FG e dei seminari precedenti, sono stati proposti in forma critica gli sviluppi più recenti degli studi sulla progettazione e valutazione per competenze, ponendo particolare attenzione alle metodologie di lavoro.

Il modello di riferimento è stato quello proposto da Castoldi¹¹ e l'analisi del riferimento teorico è stata presentata in relazione ai contenuti delle Indicazioni Nazionali¹². La riflessione si è concentrata: sul concetto di traguardo di competenza; sul nesso di continuità in prospettiva 3-14 anni; sulla costruzione degli obiettivi di apprendimento in riferimento ai traguardi; sulla valutazione delle competenze

11 Si vedano i riferimenti in Castoldi (2010; 2011).

12 *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, settembre 2012, MIUR.

in generale e sulla costruzione di strumenti (rubrica, compiti autentici); sull'integrazione tra metodi, tecniche e strumenti per lo sviluppo di competenze (unità di apprendimento).

I successivi *incontri laboratoriali*, centrati sui nuclei tematici, hanno consentito l'approfondimento sul piano della pratica. L'obiettivo è stato quello di innestare nuovi concetti e metodologie di lavoro su pratiche già consolidate, peraltro differenti tra i diversi gruppi d'insegnanti presenti, nonostante il precedente tentativo unificante della Direzione Didattica delle Scuole comunali con la proposta della rubrica comune.

Le attività che hanno costituito il canovaccio dell'esperienza, poi adattata nei singoli gruppi dai tutor, sono state:

- analisi dei format progettuali in uso nei diversi contesti scolastici del gruppo per l'emersione di uguaglianze e differenze rispetto alle indicazioni progettuali per competenze;
- individuazione delle relazioni esistenti tra gli obiettivi di apprendimento e le dimensioni delle rubriche di valutazione;
- riflessioni su possibili adattamenti e modificazioni dei format esistenti in rapporto alla struttura delle unità di lavoro per competenze;
- riflessione sulla scelta, conoscenza e operazionalizzazione delle metodologie e delle tecniche in uso nelle attività didattiche;
- condivisione, riflessione e formulazione di proposte di lavoro.

I gruppi di laboratorio hanno lavorato con propri ritmi e specificità giungendo tutti a progettare per competenze una o più UdA.

Complessivamente le insegnanti hanno seguito con impegno e partecipazione le proposte, apportando contributi personali, talora originali, condividendo dubbi e difficoltà, chiedendo anche approfondimenti ulteriori.

Durante l'incontro conclusivo di restituzione e scambio tra i gruppi è stato negoziato un format progettuale per competenze che tenesse conto di quanto prodotto durante la formazione.

Tale format si discosta in alcune parti da quello presentato inizialmente durante gli incontri seminari, ma accoglie nella flessibilità della sua concezione le specificità delle diverse scuole le quali, pur provenendo da formazioni comuni che annualmente sono sempre proposte dalla Direzione Didattica comunale in accordo con le scuole statali e quelle della FISM, di fatto hanno prodotto tenendo conto anche di prassi consolidate nel tempo in merito a collaborazioni esterne, target di riferimento e variabili socio-culturali, socio-economiche e linguistiche tipiche delle varie zone dei quartieri cittadini in cui operano (Fig. 3).



Analisi dei bisogni
Traguardo per lo sviluppo della competenza
Riferimento a uno o più campi di esperienza - Il sé e l'altro - Il corpo e il movimento - Immagini, suoni, colori - I discorsi e le parole - La conoscenza del mondo (Oggetti, fenomeni viventi; Numero e spazio)
Articolazione del traguardo per lo sviluppo della competenza (declinazione in obiettivi di apprendimento)
Costruzione della rubrica relativa al traguardo per lo sviluppo della competenza (definizione di dimensioni, indicatori e livelli di prestazione)
Costruzione della/e UdA: - Descrizione delle attività e loro articolazione in fasi e tempi - Definizione dell'ambiente di apprendimento (setting, risorse, strumenti...) - Metodologia/e di lavoro (con indicazione delle tecniche utilizzate) - Modalità e strumenti di monitoraggio e valutazione

Fig. 3 - Format progettuale per competenze co-costruito e condiviso alla fine del corso di formazione



Per quanto riguarda la valutazione, è stato scelto di porre l'attenzione sul processo di apprendimento piuttosto che sul prodotto, consentendo di mettere assieme conoscenze e abilità acquisite dai bambini durante le attività quotidiane in un contesto che richiamasse la realtà, che richiede una certa capacità di scegliere la soluzione più adatta e di rivolgersi alle fonti ricevendo feedback importanti (insegnanti, documentazione a parete, altro personale, genitori e nonni,...).

Prendendo spunto da alcuni esempi presentati in plenaria, tratti da Castoldi (2011) che li pensa per il secondo e terzo anno di scuola dell'infanzia, alcuni gruppi hanno lavorato sulla preparazione di una festa in giardino o di un piccolo spettacolo. Parallelamente è stata introdotta la rubrica come strumento che identifica le aspettative relative ad una prestazione, indica come sono stati raggiunti gli obiettivi prestabiliti e valuta la qualità della prestazione osservata e rilevata.

Secondo McTighe e Wiggins (2004, p. 306), la rubrica guida all'assegnazione di un punteggio ed è fondata su criteri; generalmente si basa su un continuum qualitativo della prestazione costruito su una scala di vari punteggi e identifica alcune dimensioni o tratti fondamentali che vengono presi in considerazione e valutati. Per ogni livello di punteggio vengono utilizzati descrittori. La rubrica può essere utilizzata come strumento di autovalutazione per gli studenti. La proposta di Comoglio (2003) è molto articolata e identifica accanto alle dimensioni i criteri, i descrittori, gli indicatori (non inseriti da Castoldi, 2009) e l'ancora (esempi di lavori o prestazioni che stabiliscono lo standard di riferimento per ciascun livello). Il passaggio dall'identificazione delle dimensioni alla declinazione di criteri e descrittori, inizialmente, è risultato essere il più impegnativo per le insegnanti dei 4 gruppi di laboratorio. Si è trattato, comunque, di un problema superato quando le persone hanno cominciato a capire che per identificare tali elementi dovevano partire da ciò che si aspettavano dai bambini nel compito. Superato questo scoglio, la restante attività di costruzione è stata successivamente molto fluida e più semplice da realizzare.

3.2 La valutazione del percorso di formazione

Al termine dell'ultimo incontro alle insegnanti è stato somministrato un breve questionario conclusivo di autovalutazione sulle attività del percorso laboratoriale svolto. Il questionario, sviluppato su tre dimensioni, era composto da 7 domande chiuse (scala autoancorante da 1 = minimo a 6 = massimo), 3 spazi aperti per la scrittura libera (come spazio di riflessione e proposte per ognuna delle dimensioni considerate), 1 domanda aperta sul gradimento del corso di formazione (seminari+laboratorio).

Queste le dimensioni:

- 1) *Declinazione del traguardo per lo sviluppo delle competenze* (Ha riscontrato difficoltà nella costruzione degli obiettivi di apprendimento? Ha riscontrato coerenza tra gli obiettivi di apprendimento e il relativo traguardo per lo sviluppo delle competenze?);
- 2) *Scelta di metodi e strumenti* (Per ogni obiettivo di apprendimento è stata prevista un'attività corrispondente? Le scelte metodologiche e le tecniche utilizzate sono state coerenti agli obiettivi di apprendimento individuati?);
- 3) *Valutazione* (Ha compreso la funzionalità della rubrica di valutazione nel contesto della progettazione? Ha compreso la struttura globale della rubrica di valutazione? Ha riscontrato coerenza e adeguatezza degli strumenti di verifica rispetto alle attività svolte?).



Era possibile, inoltre, aggiungere riflessioni e proposte sul percorso di formazione effettuato mediante spazi aperti lasciati a disposizione alla fine di ogni gruppo di domande riferite alle 3 dimensioni considerate.

Per ogni dimensione sono state riportate le medie dei rispondenti (vedi grafici) e le risposte date.

Al questionario hanno risposto 90 persone su 100 con la seguente distribuzione di anzianità di servizio: 24,4% (0-10 anni); 30,1% (11-20 anni); 41,1% (21-30 anni); 4,4% (oltre 30 anni). Delle 90 rispondenti, 60 non hanno elaborato alcuna riflessione e/o proposta negli spazi aperti messi a disposizione (66,6%); le non rispondenti a questa parte del questionario si sono maggiormente concentrate nella fascia di anzianità 21-30 anni e oltre i 30 (72%). Una probabile interpretazione di questo elemento è stata attribuita alla variabile tempo che, condizionato dall'orario di lavoro del gruppo, ha necessariamente richiesto lo svolgimento delle attività nel tardo pomeriggio (dalle 17.00 alle 19.00). In particolare, l'ultimo incontro di condivisione, che prevedeva anche la somministrazione del questionario, ha privilegiato la discussione e lo scambio, lasciando alla compilazione poco spazio. Infatti, generalmente, la scrittura libera richiede maggiore riflessione e concentrazione che avrebbero, evidentemente, dovuto prevedere un momento specifico dedicato. Tuttavia è da segnalare che chi ha dato il suo contributo negli spazi aperti, lo ha fatto in tutte e tre le dimensioni.

Per quanto riguarda, invece, le domande chiuse le insegnanti hanno utilizzato sempre tutti i punteggi della scala (minimo 1, massimo 6) denotando libertà di opinione nella percezione di ricaduta dell'esperienza formativa proposta; la distribuzione dei dati è sempre risultata normale (Test di Shapiro-Wilk Sig. ,000).

4. Dimensioni 1 e 2: declinazione del traguardo per lo sviluppo delle competenze e scelta di metodi e strumenti

La dimensione 1 della *declinazione del traguardo per lo sviluppo delle competenze* è stata articolata, come detto, in due item: *ha riscontrato difficoltà nella costruzione degli obiettivi di apprendimento? Ha riscontrato coerenza tra gli obiettivi di apprendimento e il relativo traguardo per lo sviluppo delle competenze?*

Per quanto riguarda la prima domanda (Fig. 4), le insegnanti dichiarano di aver riscontrato una certa difficoltà nella costruzione degli obiettivi di apprendimento ($M=2,99$), mentre la coerenza tra gli obiettivi di apprendimento individuati e il relativo traguardo per lo sviluppo della competenza (Fig. 5) è risultata mediamente buona ($=3,87$). La mediana in entrambi i casi è stata 3, mentre la deviazione standard è risultata più alta per la coerenza tra obiettivi e traguardo (1,523) piuttosto che per la difficoltà di costruire obiettivi di apprendimento (1,107). Possiamo, quindi, rilevare che le risposte riferite alla prima sono risultate più omogenee rispetto a quelle relative alla seconda.

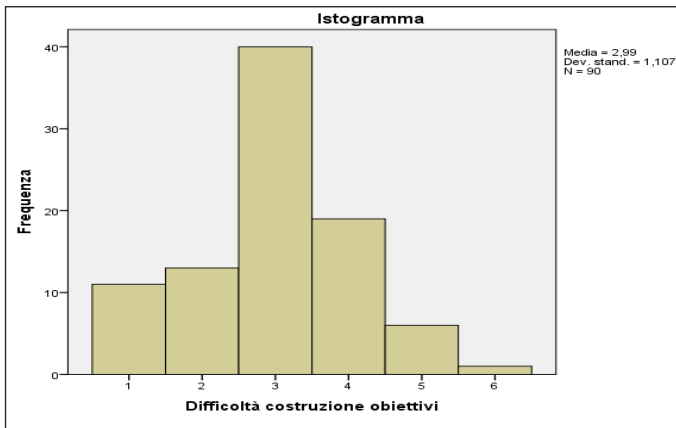


Fig. 4: Ha riscontrato difficoltà nella costruzione degli obiettivi di apprendimento?

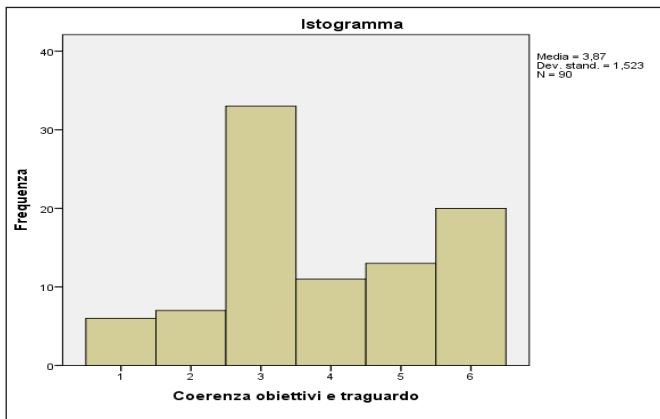


Fig. 5: Ha riscontrato coerenza tra gli obiettivi di apprendimento e il relativo traguardo per lo sviluppo delle competenze?

Dalle risposte aperte, nello spazio per la scrittura libera per quanto riguarda questa dimensione, emergono alcuni elementi critici i quali, seppur poco significativi a causa del basso numero di rispondenti, risultano interessanti:

per quanto riguarda la didattica, la necessità avvertita dalle insegnanti è di individuare differenti attività, anche nell'ambito di una stessa tipologia di obiettivi collegati a un traguardo, adeguando la proposta in relazione all'età dei bambini, da cui consegue la necessità di introdurre livelli graduali già in fase di costruzione dell'obiettivo stesso. È stato fatto notare diffusamente, infatti, che, pur trattandosi di un percorso scolastico di soli tre anni, i bisogni apprenditivi ed educativi variano notevolmente non solo da alunno ad alunno, ma tra un'età e l'altra;

per quanto riguarda, invece, l'organizzazione della funzione docente, è stata sottolineata la necessità di condivisione, scambio e negoziazione tra le insegnanti sia in fase di progettazione annuale (macroprogettazione) per la definizione di obiettivi comuni, sia durante l'a.s. nei momenti di microprogettazione delle UdA.

Per quanto concerne la dimensione 2 della *scelta di metodi e strumenti* (articolata nelle seguenti domande: *per ogni obiettivo di apprendimento è stata prevista un'attività corrispondente? Le scelte metodologiche e le tecniche utilizzate sono state coerenti agli obiettivi di apprendimento individuati?*), dai dati emerge come molte insegnanti abbiano fatto corrispondere una o più attività per ogni obiettivo di apprendimento individuato ($M = 4,21$) (Fig. 6) e come si sia denotata, durante le attività, coerenza tra le scelte metodologiche, le tecniche utilizzate e gli obiettivi di apprendimento individuati ($= 4,19$) (Fig. 7). Le mediane si attestano al 4,5 e al 4, mentre la deviazione standard è simile nei due casi (rispettivamente 1,434 e 1,429).

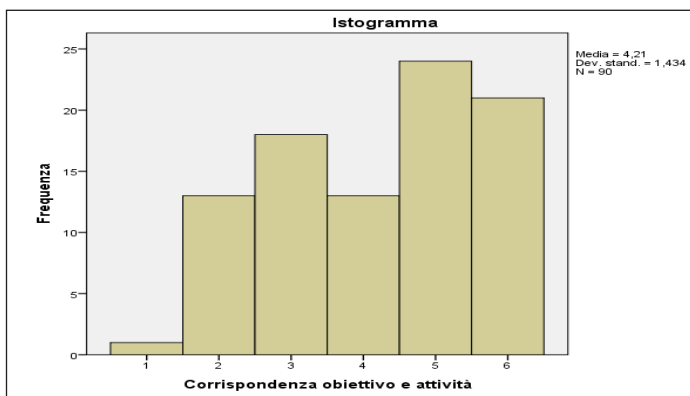


Fig. 6: Per ogni obiettivo di apprendimento è stata prevista un'attività corrispondente?

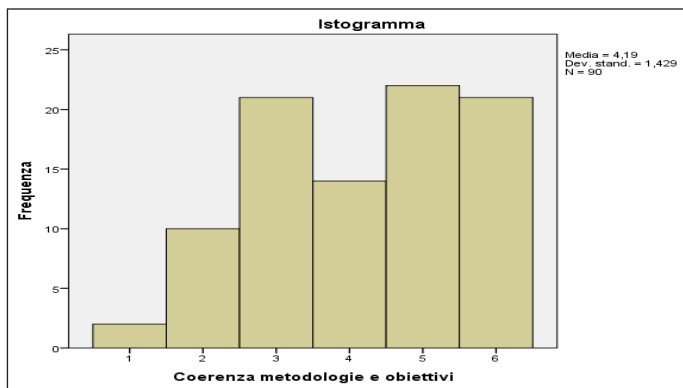


Fig. 7: Le scelte metodologiche e le tecniche utilizzate sono state coerenti agli obiettivi di apprendimento individuati?



Tuttavia, nonostante la proposta laboratoriale abbia complessivamente dato buona risposta, dallo spazio aperto sono emerse criticità e bisogni in relazione ad alcune esigenze:

- la necessità, ma anche la difficoltà, di legare le scelte metodologiche con gli obiettivi di apprendimento, aspetto invece ritenuto fondamentale per superare una didattica poco riflessiva e poco supportata dalla teoria, ancora praticata diffusamente nella scuola dell'infanzia secondo l'esperienza delle insegnanti;
- l'allontanamento dalle finalità del corso di formazione se il lavoro svolto si ferma alla simulazione, come puro esercizio speculativo, non proponibile in situazione;
- la necessità di poter avere un supporto formativo non saltuario e frammentario per giungere a momenti di restituzione del monitoraggio e dell'analisi del loro lavoro effettivamente svolto sul campo.

4.1 La dimensione della valutazione e il gradimento del corso di formazione

La dimensione 3 della *valutazione*, che comprendeva le domande: *ha compreso la funzionalità della rubrica di valutazione nel contesto della progettazione? Ha compreso la struttura globale della rubrica di valutazione? Ha riscontrato coerenza e adeguatezza degli strumenti di verifica rispetto alle attività svolte?*, evidenzia una sostanziale comprensione della funzionalità della rubrica di valutazione ($M=3,93$) (Fig. 8), della sua struttura globale ($M=3,52$) (Fig. 9) e un buon livello di coerenza e adeguatezza degli strumenti di verifica rispetto alle attività svolte ($M=3,66$) (Fig. 10). Le mediane sono rispettivamente 4, 3 e 4 mentre le deviazioni standard sono più alte nel primo caso (1,578), meno negli altri due (1,392 e 1,219).

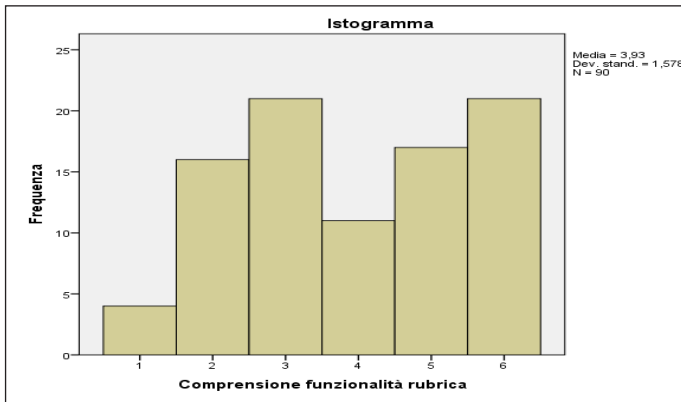


Fig. 8: Ha compreso la funzionalità della rubrica di valutazione nel contesto della progettazione?

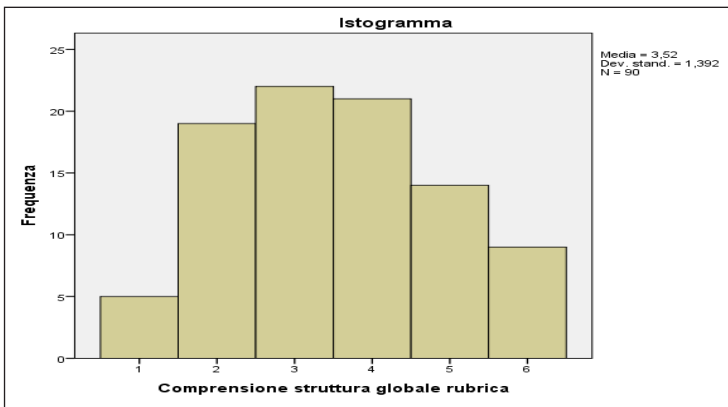


Fig. 9: Ha compreso la struttura globale della rubrica di valutazione?

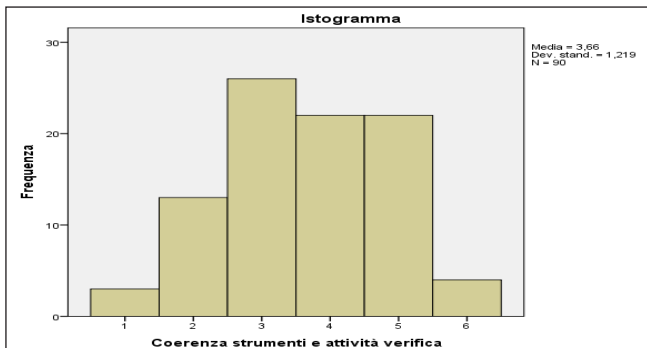


Fig. 10: Ha riscontrato coerenza e adeguatezza degli strumenti di verifica rispetto alle attività svolte?



Dalle risposte aperte emerge diffusamente la difficoltà dell'utilizzo della rubrica, con specificazioni rispetto al suo significato nella scuola dell'infanzia, alla perdita di autonomia e flessibilità progettuale, alla necessità di un lungo lavoro di confronto in team, alla difficoltà nella definizione dei livelli e della distinzione tra dimensioni, criteri e indicatori.

Le riflessioni conclusive sul percorso di formazione, 76% di rispondenti, sono state utilizzate come valutazione complessiva: è stato predisposto uno spazio aperto alla fine del questionario chiedendo di indicare fino a 3 punti di forza e altrettanti di debolezza.

Riportiamo di seguito la sintesi categoriale:

Punti di forza:

- presentazione di argomenti nuovi con tematiche rilevanti in rapporto alla normativa introdotta;
- modalità di formazione mista, frontale e laboratoriale (con il lavoro in piccolo gruppo), che ha messo in condizione di sperimentare e di mettere in gioco;
- presentazione di format di lavoro per competenze che hanno aperto la discussione, il dibattito e la riflessione.

Punti di debolezza:

- difficoltà a ricondurre la modalità progettuale per competenze nelle pratiche già consolidate;
- difficoltà nel rendere patrimonio comune la modalità progettuale, metodologica e valutativa;
- criticità nell'utilizzo della terminologia e sua interpretazione;
- complessità nella costruzione della rubrica;
- difficoltà nella costruzione delle prove di verifica collegate alla rubrica.



5. Conclusioni e proposte

Quando s'intraprendono percorsi di formazione a carattere riflessivo con modalità progettuali bottom-up, ispirati alla matrice della ricerca-intervento (Trincherò, 2002), sarebbe auspicabile avere riscontro dei risultati raggiunti a distanza di tempo, considerando le ricadute dell'attività formativa circa eventuali criticità riscontrate nelle pratiche didattiche, al consolidamento e alle rielaborazioni messe in atto nelle differenti realtà contestuali. Ciò può essere possibile tramite la somministrazione di un questionario di follow up a 6 mesi e/o ad 1 anno per vedere l'impatto reale della formazione, aspetto rilevabile solamente valutando se e in che modo la progettazione per competenza e gli aspetti implicati nella sua realizzazione sul campo abbiano cominciato ad entrare nelle routine degli insegnanti. La fattibilità di tale opportunità, proposta ai partecipanti e ai dirigenti responsabili, è ancora in fase di studio per ragioni di tempo e stanziamento di fondi e quindi al momento possiamo considerare ancora in progress la raccolta di dati. Da riscontri personali, certamente non annoverabili come dati da riportare, siamo a conoscenza che le proposte introdotte sono entrate con una certa consistenza nelle pratiche progettuali, metodologiche e valutative degli insegnanti ma ci riserviamo di precisare meglio in futuro.

In generale, come abbiamo visto dall'analisi dei dati, abbiamo individuato alcuni elementi di forza e di criticità che hanno spinto a riflettere su aspetti a volte poco considerati.

È parsa emergere con una certa rilevanza è la necessità di trovare momenti comuni di scambio e riflessione sulle attività di progettazione, conduzione e valutazione dell'azione didattica. Il problema si è concentrato sulla mancanza di tempo previsto per coordinamenti periodici, oltre a quelli istituzionali d'inizio e fine anno. In sostanza, le insegnanti hanno rilevato una spiccata esigenza di poter lavorare in ottica di una comunità di pratica professionale per affrontare meglio l'innovazione, gestire il cambiamento e interagire con il territorio e le famiglie. Considerando le difficoltà gestionali dell'orario degli insegnanti della scuola dell'infanzia, solo frontali, la soluzione più consona potrebbe essere quella dell'utilizzo degli strumenti 2.0. nell'ambito della digitalizzazione della scuola, secondo le indicazioni dell'Agenda Digitale MIUR. È in fase di elaborazione la proposta di corso di formazione sugli strumenti tecnologici 2.0 per la condivisione sociale degli apprendimenti e la costruzione di uno spazio in rete su piattaforma (ad accesso riservato) per la formazione continua e l'autoformazione degli insegnanti. Ciò potrebbe consentire il flusso continuo dello scambio informativo tra docenti e scuole, la condivisione di materiali, un forum di discussione aperto alla comunità professionale. Oltre a ciò l'adozione di pratiche di documentazione narrativa digitale (De Rossi & Restiglian, 2013) sarebbe utile azione per favorire la prassi valutativa e il miglioramento della qualità della comunicazione con l'utenza.

Per quanto riguarda il passaggio alla "scuola per competenze" rimane, per una parte degli insegnanti, il dubbio (legittimo) che un'interpretazione trasformativa poco sorretta sul piano della ricerca e mal condivisa sul piano della prassi rischi di "snaturare" i percorsi già intrapresi e già più volte modificati forzatamente per adeguarsi alle tante riforme di cui la scuola è stata oggetto in un arco temporale veramente breve.

Il timore è che tutto si trasformi nell'ennesimo "adempimento" burocratico, lasciando di fatto inalterata la didattica quotidiana, e che anzi forse finisca con l'appiattare le specificità della scuola dell'infanzia alle esigenze della scuola primaria, piuttosto che aprire a una prospettiva di lavoro integrato pensando anche, ad esempio, a una maggiore considerazione della continuità nella fascia 0-6 che tanti riscontri trova nella realtà educativa internazionale.

Riferimenti bibliografici

- Allal L. (2003). L'acquisition et l'évaluation des compétences dans le contexte du curriculum. *Bulletin du Centre Interfacultaire de formation des enseignants Université de Liège*, 13, pp. 5-9.
- Ausubel D. (1978). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M. (2005). *Unità di apprendimento e programmazione*. Napoli: Tecnodid.
- Baldassarre V.A., Zaccaro F., Ligorio M.B. (2001). *Progettare la formazione*. Roma: Carocci.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della Mente*. Milano: Adelphi.
- Benadusi L. (2002). La "logica competenza" nella scuola. In L. Benadusi, E.G. Di Francesco (Eds.), *Formare per competenze. Un percorso innovativo tra istruzione e formazione* (pp. 7-72). Ferrara: Tecnodid.
- Bertagna G. (2010). *Da «uomini» a «persone». Itinerari di epistemologia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Boscolo P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. Torino: UTET.
- Calvani A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Università.
- Castoldi M. (2010). *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Un percorso di ricerca*. Milano: Franco Angeli.



- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Chiosso G. (2004). *Teorie dell'educazione e della formazione*. Milano: Mondadori.
- Comoglio M. (2003). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri.
- Crahay M., Detheux M. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise possible? *Mesure et évaluation en éducation*, 28, pp. 57-78.
- Da Re F. (2013). *La didattica per competenze*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- De Rossi M., Restiglian E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Krueger R.A. (1994). *Focus groups: a practical guide for applied research*. London: Sage.
- Ferrari S. (2012). Forme e ambiti della progettazione. Indicazioni operative. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (Eds.), *Lagire didattico* (pp. 217-234). Brescia: La Scuola.
- Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell' intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gattico E., Mantovani S. (Eds) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Jonassen D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. II, pp. 215-239). Hillsdale N.J.: Erlbaum.
- Le Boterf G. (1994). *De la compétence*. Paris: Les Ed. de l'Organisation.
- Le Boterf G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues*. Paris: Eyrolles.
- Maccario D. (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: SEI.
- Maccario D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- McTighe J., Wiggins G. (2004). *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Novak D. J. (2001). *L'apprendimento significativo*. Trento: Erickson.
- Pagano R., Schiedi A. (2011). Il piano ontico del sapere pedagogico. Categorie e postura di ricerca. In AA.VV., *La práctica educativa en la Sociedad de la Información* (pp. 323-334). Alcoy: Marfil.
- Paquette G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences, pour concevoir et apprendre*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pellerey M. (1983). *Progettazione didattica. Metodologia della programmazione educativa scolastica*. Torino: SEI.
- Perla L. (2012). Teorie e modelli. In P.C. Rivoltella & Rossi P. G. (Eds), *Lagire didattico*, pp. 43-58. Brescia: La Scuola.
- Perrenoud P. (2003). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Rey B., Carette V., Defrance A., Kahan S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck-Université.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Santelli Beccegato L. (1999). Identità, cambiamento, differenza. *Studium Educationis*, n. 2, pp. 271-276.
- Scurati C. (2008). *Nuove didattiche. Linee di ricerca e proposte formative*. Brescia: La Scuola.
- Stemmer R.J. (ed.) (2000). *Practical Intelligence in Everyday Life*. Cambridge, CA: University Press.
- Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Tuzzi A. (2003). *L'analisi del contenuto*. Roma: Carocci.
- Zammuner V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.